Des kindes freiheit und freude

Otto Ernst Schmidt

Des kindes freiheit und freude

Otto Ernst Schmidt

Des Kindes Freiheit und Freude

von

Otto Ernst Schmidt

1.—3. Tausend

H. Haessel Verlag
Leipzig 1907

Ich muß, scheinbar anspruchsvoll, mit einer persönlichen Rechtfertigung beginnen. Als in den 80er Jahren die sogenannte „moderne Litteraturbewegung“ einsetzte, da trat ich für diese Bewegung in Wort und Schrift viele Jahre lang so lebhaft und energisch ein, wie ich es vermochte. Und als ich immer deutlicher bemerken mußte, daß diese erfreuliche Erscheinung durch hohlköpfige Übertreibungen, pfäffische Unduldsamkeit und impotenten Dünkel bis zur Unkenntlichkeit entstellt wurde, da geißelte ich in meiner Weltanschauungskomödie „Jugend von heute“ auch die Verunstalter unserer jungen Litteratur. Natürlich war ich nun für alle, die sich getroffen fühlten, ein Reaktionär, ein Abtrünniger, ja, man schaudere, ein „Verräter“. Diese Erfahrungen sollen mich nicht im geringsten hindern, mich heute und vielleicht noch oft in meinem Leben einem ähnlichen Verdachte und ähnlichen Injurien auszusetzen und scheinbar — ich sage scheinbar — gegen die Freiheit des Kindes zu sprechen. Denn heutigentages kann

man der Wiedergeburt der Pädagogik nicht besser dienen, als wenn man zunächst jene lieben Leutchen abschüttelt, die bei allen solchen Fragen unverantwortlich mitreden und immer die extremsten Forderungen erheben, weil sie über eine extreme Unkenntnis der realen Verhältnisse und Möglichkeiten verfügen.

Es ist das unvermeidliche Schicksal neuer und guter Gedanken, daß sie bornierte und fanatische Anhänger finden, die sie bis zum Unsinn übertreiben, es ist die Tragik großer Ideen, daß sie in den kleinen Köpfen klein werden müssen. Was das klaräugige, überschauende Genie im Zusammenhange mit dem Weltganzen gedacht hat, das denkt der beschränkte Kopf losgerissen von allen Zusammenhängen und Bedingungen, und in wenigen Wochen, ja Tagen, schwillt ihm der neue Gedanke zu dem Einen und Einzigen an, das die ganze Welt ausfüllt und neben dem nichts anderes mehr Berechtigung hat. Das sind die Köpfe, die, wenn sie Wagner bewundern — vermeintlich bewundern! — es für unvermeidlich halten, auf Mozart zu schimpfen.

Nun mag es nicht ganz unrichtig sein, daß alles Neue erst überschätzt werden müsse, um

danach richtig geschätzt zu werden; aber viel richtiger ist jedenfalls, daß mancher große Gedanke nicht rechtzeitig zur Ausführung gelangt, weil er durch seine Pfaffen diskreditiert wird. Das gilt z. B. in hohem Grade von der Frauenbewegung.

Und so hat sich denn auch der große und herrliche Gedanke einer Renaissance der Pädagogik durch Befreiung der Kindesseele von einem enggeistigen und engherzigen Zwange in gewissen Köpfen zu einem vollständigen pädagogischen Anarchismus ausgewachsen. Man tut nachgerade so, als wäre jeder Eingriff in die kindliche Freiheit, auch der notwendigste und vernünftigste, ein Ausfluß bornierter Herrschsucht und ein Verbrechen am Allerheiligsten; man sieht das Kind nur noch auf einem Gottesthrone und mißt den Erwachsenen nur noch die Berechtigung zu, ihm ohne Unterbrechung Gold, Weihrauch und Myrrhen darzubringen. Ich halte Ideale, auch die unerreichbaren Ideale, nicht nur für notwendig und schön, sondern bin auch der Meinung, daß wir sie bei all unserem Tun vor Augen und im Herzen haben sollen, daß sie all unser Streben durchwärmen müssen wie

die Sonne den Acker. Ich halte auch ein Zusammenleben der Menschen ohne allen Zwang für einen schönen Gedanken und des Schweißes der Edlen wert; alles Kulturstreben ist auch ein Streben nach Verminderung des Zwanges. Aber ich kann auf den Tod die Leute nicht leiden, die immer mit zwei Schritten beim letzten Ideal sind und so tun, als wenn die Menschen in drei Tagen das Paradies fertig haben könnten, wenn sie nur wollten. Ich habe von Anarchisten auf die Frage, wie sie sich unter den Menschen der nächsten Jahrtausende ein Leben ohne Zwang dächten, niemals andere als törichte oder ausweichende Antworten bekommen, und selbst ein so feiner und gebildeter Kopf wie der Fürst Krapotkin wird einfach kindlich, wenn er seine anarchistischen Theorien vertritt. Ganz dasselbe gilt von den Erziehungsanarchisten. Ob das Kind auch dann nicht „gezwungen“ werden soll, wenn es die Hand gegen seine Mutter erhebt, und ob es nicht richtiger wäre, es schon etwas eher zu „zwingen“, und wo die Grenze sei, an der der Zwang beginnen dürfe, darauf haben mir die Erziehungsanarchisten entweder garnicht oder sehr allgemein geantwortet. „Un-

gehinderte Entwickelung der Individualität“ ist doch auch nur eine üble Phrase und ein höchst gefährliches Prinzip, wenn die betreffende Individualität zur Verlumpung neigt.

Ich habe zu Hause ein Kind, das nun schon wiederholt den merkwürdigen Ausspruch getan hat: „Ich möchte nie größer werden; ich möchte immer so weiter leben.“ Während sonst die Kinder durchaus erwachsen sein wollen und auch unter günstigen Verhältnissen hinter dem Gegenwärtigen noch ein viel schöneres Zukünftiges erwarten, sagt sich dieses Kind; Ein schöneres Leben, als ich es habe, kann es nicht geben. Und es dürfte darin auch recht haben; es verlebt, wie gleicherweise seine Geschwister, eine so ungetrübte Jugend, wie sie auf Erden möglich ist, und ich darf bekennen, daß ich eine größere Seelenheiterkeit als bei meinen Kindern noch nirgend beobachtet habe. Der geneigte Leser darf aber versichert sein, daß diese Kinder zur Erfüllung ihrer Pflichten, auch der Schule gegenüber, ernstlich angehalten werden, selbst dann, wenn diese Pflichten einmal ein wenig hart sind; daß sie für Nichterfüllung ihrer Pflichten erforderlichenfalls deutlich „gerüffelt“ werden, ja, daß im fernen

Hintergrunde hinter den Wünschen der Eltern wie hinter jedem Staats- und Naturgesetz für den äußersten Notfall die physische Gewalt steht, kurz, daß diese Kinder — schauderhaft zu denken — schon wiederholt „gezwungen“ worden sind, das zu tun, was sie lieber nicht tun wollten. Nachdem ich so gezeigt habe, wie ich mir die Freiheit des Kindes nicht denke, will ich darzustellen versuchen, was ich mir darunter vorstelle, und will gleich bemerken, daß ich die Vergewaltigung des Kindes in der gegenwärtigen Erziehung für erschreckend und betrübend groß halte.

Die fundamentale Ursache dieser Vergewaltigung liegt vielleicht darin, daß wir die Gewalt der Erziehung überhaupt überschätzen. Was mit Krallen geboren wurde, läßt sich nicht durch Erziehung in ein sanftes Huftier verwandeln; diese simple Weisheit wird nur von wenigen begriffen. Aus einem geborenen Egoisten macht man in einem Leben keinen Altruisten, aus einem Eigensinnigen keinen Nachgiebigen, aus einem Zornmütigen keinen Sanftmütigen, in einem Leben nicht! Meine Frau und ich haben uns, das darf ich wohl sagen, um die Erziehung unserer Kinder red-

lich bemüht; aber ich möchte nicht behaupten, daß es uns gelungen wäre, den Charakter unserer Kinder in irgend einem Grundzuge zu verändern. Wenn die Früchte der Erziehung so schnell reiften, müßte die Welt schon längst voller Tugendhelden sein. Damit will ich jedoch nichts weniger behaupten, als daß alle Erziehung zwecklos wäre; gegen diesen Pessimismus spricht schon die simple Tatsache, daß bei Abwesenheit der Erziehung eine schnelle Verschlimmerung aller üblen Eigenschaften des Kindes einzutreten pflegt. Was man erreichen kann, ist nach meiner Meinung dies: daß der Zögling seine schlechten Triebe und Begierden bis zu einem gewissen Grade beherrschen lernt, daß er ihre Häßlichkeit erkennt und fühlt und daß er durch eine gewisse Erfahrung an den Glückszustand glauben lernt, der ein reines Wollen und Handeln begleitet. Das ist nicht viel; aber es ist immerhin etwas. Ich bin Anhänger der Entwicklungslehre, und die Entwicklungslehre rechnet mit Aeonen. Und so bin ich überzeugt, daß die bescheidenen Erziehungsresultate eines Lebens sich von Generation zu Generation potenzieren können und daß eine fortschreitende Veredlung des

Menschengeschlechtes möglich ist. Man muß nur, wie ich auf Grund meiner Weltanschauung, viele, viele tausend Jahre Geduld haben. Man muß nicht den kleinlichen Optimismus haben, daß in einem Menschenalter und in jedem Einzeldasein das Gute siege, sondern den kosmischen Optimismus, daß alle Entwickelung sich in der Richtung auf ein Vollkommneres bewegt.

Der Erziehungsfanatiker nun, der in zwanzig Jahren aus einem furchtsamen Knaben einen Achill machen will, wird nur zu geneigt sein, seinen Zögling mit Gewalt zu packen, und wird so das Wenige, was er erreichen könnte, vollends vereiteln. Was dem Menschen und Kinde gewaltsam aufgenötigt wird, schlägt nicht Wurzel, erweckt aber Widerwillen und Widerstand. Darum ist es schlimm, wenn die Regierungen zu viel regieren und die Erzieher zu viel erziehen. Es ist eine alte Beobachtung, daß fromme Fanatiker ungläubige Kinder und Fanatiker des Unglaubens gläubige Kinder haben. Der gute Hirt des Psalmisten ist das wahre Vorbild eines Erziehers. „Er weidet mich auf einer grünen Aue und führet mich zu frischem Wasser.“ Das ist es. Weidet die

Kinder auf grüner Au und führt sie zu frischem Wasser, und im übrigen überlaßt ihr Gedeihen dem Walten der Natur, die, wie sie noch immer der größte Arzt, so auch der größte Erzieher ist. Laßt den Kindern jede Freiheit, die möglich ist, und sie werden darauf antworten mit jener Freudigkeit, die die Mutter aller Tugenden ist. Die Rousseauschen Sätze, daß alles gut sei, wie es aus den Händen des Schöpfers hervorgehe, und alles entarte unter den Händen des Menschen, und daß erziehen nichts anderes bedeute als „verhindern, daß etwas geschieht", diese Sätze sind zwar Übertreibungen; aber die Forderung „Mehr Rousseau" könnte gleichwohl für unsere gegenwärtige Erziehung der rechte Leitstern sein. Für unsere zunftgemäßen Reglementsschulmeister und gerechten Kammacher der Pädagogik ist Rousseau freilich ein überwundener Standpunkt, ein *bel esprit*, der schon dadurch verdächtig ist, daß er über Erziehung ein lesbares, ein hochinteressantes Buch, ja sozusagen — schaurig zu denken — einen Roman geschrieben hat. Und doch wäre es gerade unserer Zeit zu gönnen, daß kein Lehrer durchs Examen gelassen würde, der sich nicht mit dem Rousseauschen „Emile" aufs

gründlichste vertraut bewiesen hätte und daß eben dieses Buch in den Familien so fleißig gelesen würde wie ein moderner Roman.

Zu dem verhängnisvollen Wahne, daß man in ein Kind alles hineinerziehen könne, gesellt sich der andere, noch bedenklichere, daß man aus den Kindern Ebenbilder seiner selbst machen müsse. Ich habe fünf Kinder, und sie haben natürlich manches untereinander und mit den Eltern gemein; aber als Gesamtpersönlichkeit ist doch jedes sehr verschieden von seinen Geschwistern und von seinen Eltern. Und ich finde das nicht nur in der Ordnung, sondern ich finde das ausgezeichnet. Ich hoffe ja, daß sie nicht noch schlechter werden als ich; aber ich habe nicht das Geringste dagegen, daß sie anders werden, ja, ich hoffe es sogar. Wie komisch fest muß doch ein Mensch von seiner Vortrefflichkeit überzeugt sein, wenn er meint, seine Kinder müßten genau so werden wie er. „In meines Vaters Hause sind viele Wohnungen" — wie seltsam, daß diese einfache Weisheit von so wenigen begriffen, und wenn sie begriffen, so wenig befolgt wird. Kann man deutlicher den Willen zur Mannigfaltigkeit predigen, als es die Natur tut, die

in ihren Bereichen nicht zwei Blätter von gleicher Beschaffenheit duldet? Gewiß kann es einen Vater, eine Mutter schmerzen, wenn sie an einem Kinde Tugenden vermissen, die sie selbst (wie wir annehmen wollen) besitzen; aber gewöhnlich werden sie bei näherem Hinsehen bemerken, daß dasselbe Kind dafür Vorzüge aufweist, die den Eltern nicht eignen, und wenn sie im ganzen die Überzeugung hegen dürfen, daß ihr Kind ein brauchbares Glied der menschlichen Gesellschaft werde, so sollen sie sich heiter lächelnd mit dem Gedanken abfinden, daß es im planvollen Ganzen der Natur eine andere, eine ganz andere Funktion übernehme, als sie ihnen zuerteilt war. Welch eine Unsumme von kindlicher Qual und Bangigkeit hat dieser gleichmacherische Wahn der Eltern und — der Schulen schon verschuldet. Denn unsere Schulen sind ja sozusagen ganz auf dem Prinzip der Gleichmacherei errichtet.

Sie gehen von der Forderung aus, daß alle dasselbe lernen und dasselbe leisten sollen. Bis zu einem gewissen Grade ist das ja auch notwendig. Ein gewisses Quantum müssen wir alle ohne Unterschied lernen und leisten, und wer dieses Quantum nicht zu leisten vermag,

weil er unternormal begabt ist, den wollen wir zwar gewiß nicht fallen lassen; aber er kann nicht maßgebend sein für die Gesetze der Schule. Auch wird überall, wo Menschen sich zu einer gemeinsamen Tätigkeit vereinigen, ein gewisses Maß von Uniformität unvermeidlich sein. Auch diese Notwendigkeit verkennen die schnellfertigen Erziehungsanarchisten. Aber es ist ein gewaltiger Unterschied, ob man von allen Kindern ein gleiches Minimum verlangt oder ob man, wie unsere Schulen es mehr oder weniger tun, allen Schülern das gleiche Ziel steckt. Das geschieht z. B. in den Prüfungsordnungen. Ich habe schon an anderer Stelle darauf hingewiesen, wie töricht es u. a. ist, von allen Schülern mathematische Leistungen zu verlangen, da doch die Erfahrung tausendmal bewiesen hat, daß es unmathematische Köpfe gibt, die auf anderen Gebieten Vorzügliches leisten, und der Mensch doch wahrhaftig kein Mathematiker sein muß', um der Menschheit wertvolle Dienste zu leisten. Ich habe auf die alberne Überschätzung des fremdsprachlichen Wissens hingewiesen, die ungeheure Mengen von Kraft und Freudigkeit verschlingt, und gezeigt, daß ein Mensch, der

nur seine Muttersprache kennt, viel gebildeter sein kann als ein anderer, der sieben Sprachen zur Hälfte kennt. Und was erreichen wir mit allem lateinischen, griechischen, französischen und englischen Unterricht anders als Halbheit, weniger als Halbheit? Ich denke gar nicht daran, daß so ein Abiturient, wenn er in ein französisches Hotel kommt, kein Handtuch zu fordern versteht; das sind schließlich Dinge, die sich ohne große Mühe ergänzen lassen. Aber ich denke an die greuliche Heuchelei, die so tut, als genieße sie eine fremde Dichtung, wenn sie den gedanklichen, verstandesmäßigen Sinn erfassen kann. Wenn man bedenkt, daß man in seiner eigenen Sprache von Kindesbeinen an gewohnt haben muß, um von all ihren Heimlichkeiten zu wissen, und daß schon die Leute selten sind, die eine Dichtung in ihrer eigenen Sprache mit allen Schönheiten und Feinheiten des Ausdrucks genießen können, so muß einem übel und weh werden, wenn man die Produkte unserer höheren Lehranstalten schmachten hört: Ach, das müssen Sie in der Ursprache lesen; die Übersetzung kann das nicht wiedergeben. Nirgends vielleicht gedeihen Bildungsschwindel und Bildungs-

heuchelei so üppig wie hier. Ich bin nicht gegen den fremdsprachlichen Unterricht überhaupt; ein gewisses Minimum gehört auch hier zur Bildung; aber ich wende mich gegen den altersgrauen Unfug, daß er sich in unseren Schulen als Zentrum breit macht. Er ist ein unverschämter Aufdringling, der die enorme Bodenfläche, die er einnimmt, nicht entfernt bezahlt macht. Wenn man eine Autorität ersten Ranges darüber hören will, so lese man, was Wilamowitz-Möllendorff über die Erfolge des griechischen Unterrichts in den Gymnasien sagt.

Sollen denn also die Gebiete, auf denen ein Kind schwach begabt ist, vernachlässigt und soll es nur auf solche Fächer gedrillt werden, die ihm leicht fallen? Keineswegs ist das meine Meinung. Ich habe in Wilh. Bodes „Stunden mit Goethe" einen kleinen Aufsatz veröffentlicht, in dem ich Goethe als das Ideal einer vielseitigen Bildung feire und gerade die Forderung aufstelle, daß der Mensch kein Feld des Wissens und Könnens leichtfertig vernachlässigen soll. Aber gerade hier ist mehr als irgendwo zu beherzigen, daß in Dingen, die schwer fallen, Freiheit und freudiger Wille viel, unter Umständen alles vermögen, der Zwang

aber so gut wie nichts. Und das vor allem will ich mit dem Vorhergehenden sagen, daß ein Mensch und Abiturient seine geistige Reife auf die verschiedenste Weise bekunden kann und daß ein Jüngling etwa, der kein starkes Gedächtnis für historische Daten und kein Verständnis für geschichtliche Erscheinungen hat, trotzdem eine größere Berechtigung zu ferneren Studien besitzen kann als ein anderer, der in allen Fächern gute Zeugnisse aufweisen kann.

Es gibt eine wohlbekannte, immer wiederkehrende Erscheinung, aus der die Pädagogik, die immer Lehrende, wie aus so vielen anderen Erscheinungen nichts gelernt hat. Ich meine die Erscheinung, daß der Schul- und Klassenprimat von keiner Vorbedeutung für die Schule des Lebens ist, daß die Ersten der Schule im späteren Leben fast niemals „Erste" werden, daß vielmehr die großen Männer, ja, gehen wir ruhig weiter und sagen wir: die tüchtigsten Menschen in der Schule gewöhnlich nicht auf den ersten, nicht selten sogar auf bescheidensten Plätzen gesessen haben. Ebenso wenig wie die Pädagogen haben freilich die Eltern aus dieser Tatsache gelernt, und zahllose Väter und Mütter gibt es, die es schwer

und bitter empfinden, wenn ihr Kind nicht auf einem der oberen Plätze sitzt; ja, ich hörte noch kürzlich von einer Mutter, deren Sohn der Primus der Klasse gewesen, nun aber der Zweite geworden war, daß sie ihrem Kinde keine Ruhe lasse, bis er den alten Platz wieder erobert habe. Ein gütiges Geschick hat mich vor einer Begegnung mit dieser Dame bewahrt; es wäre sonst zu schweren Verstößen gegen die Galanterie gekommen. Denn wenn mich etwas zum Zorn reizen kann, so sind es jene Eltern, denen ihre Kinder gerade gut genug zur Befriedigung ihrer Eitelkeit sind, und leider seufzen viele, viele Tausende von Kindern unter dieser sogenannten Elternliebe, die in ihren Früchten dem Haß so verzweifelt ähnlich sieht. Und auch da, wo die Eltern nicht *ihren* Ruhm, sondern den Ruhm ihrer Kinder suchen, gehen sie furchtbar in die Irre. Nicht den Ruhm, nicht die äußere Auszeichnung unserer Kinder haben wir zu suchen, sondern ihr Glück, und zwar ihr Glück im besten Verstande, nämlich Heiterkeit und Ruhe des Herzens. Ich kann mich durchaus nicht als vorbildlichen Erzieher empfehlen; aber ich darf von mir sagen, daß ich meinen Kindern immer

in der Wahl ihres Klassenplatzes einen weiten Spielraum gelassen habe. Ich will auch gleich hinzusetzen, daß eines meiner Kinder von dieser Liberalität einmal einen zu weitgehenden Gebrauch gemacht hat. Da freilich habe ich mir meinerseits die Freiheit genommen — denn es gibt auch eine Freiheit der Eltern — diesem Kinde in einer sehr energischen Ansprache zu erklären: Ich verlangte von ihm, daß es zur besseren Hälfte der Klasse gehöre, und das konnte ich mit dem besten Gewissen von der Welt verlangen. Es scheint denn auch gefruchtet zu haben. Bei einer solchen Liberalität der Eltern kann es vorkommen, das weiß ich, daß ein Kind, das bei Anspannung all seiner Kräfte auf dem fünften Platze sitzen könnte, sich mit dem zehnten begnügt. Aber diese furchtbare Eventualität hat für mich durchaus keine Schrecken. Ich bestreite entschieden, daß es Aufgabe des Kindes ist, fortgesetzt seine Kräfte auf das äußerste anzustrengen. Es mag gut und notwendig sein, daß es hin und wieder einmal den vollen Ernst einer schweren Arbeit und eines erschöpfenden Kraftverbrauchs kennen lerne; aber das soll gewiß nicht die Regel sein, soll sogar nur selten ge-

schehen. Ich bestreite nämlich auch auf das entschiedenste, daß derjenige Mensch am besten auf den ernsten Kampf des Lebens vorbereitet wäre, der schon als Kind in der Regel seine volle Kraft habe hergeben müssen. Ich behaupte vielmehr, daß derjenige Mensch der stärkste ist, dessen Herz sich in der Kindheit vollgesogen hat von Lebensfreude und Lebensmut. Eine selige Kindheit ist ein unerschöpfliches Kraftreservoir, ist ein Kapital, das bis in die Todesstunde Zinsen trägt und von der Erinnerung noch täglich vermehrt wird. Wenn der Glaube an den Wert unseres Daseins nicht im Lande der Kindheit wurzelt, so treibt er überhaupt keine kräftigen Wurzeln mehr.

Lebensfreude und Lebensmut können auch auf der Schulbank in froher Arbeit erworben und gewonnen werden — o gewiß! — aber nur dann, wenn die Arbeit auf der Schulbank wechselt mit reichlichem Spiel und reichlicher Freiheit.

Woher aber sollen Freiheit und Spiel kommen, wenn die Schule den häuslichen Fleiß der Kinder in solchem Maße mit Beschlag belegt wie jetzt? Es ist ja fast zur Regel geworden, daß die Schule die Hälfte ihrer Arbeit

in das Haus verlegt, ja, es ist nicht selten, daß sie die Hälfte auf Eltern oder Hauslehrer abwälzt. Daß ein Kind sich in unseren höheren Schulen ohne Eltern- oder Hauslehrerhülfe behaupte, ist ja meistens ausgeschlossen. Jedem Wunsche nach freier Beschäftigung, nach einem Spiel, nach einem Spaziergang stellt sich das Donnerwort „Schularbeiten" entgegen; bis zum Schlafengehen der Kinder hockt die ganze Familie über Büchern und Heften, und es war recht charakteristisch, daß eines meiner Töchterchen einmal ausrief: „Ich freue mich, daß meine Kinder einmal eine so kluge Großmutter haben werden, die ihnen bei den Schularbeiten helfen kann." Sie hatte das Bedürfnis, sich den Gedanken an eine auch ihr einst blühende Schulsklaverei rechtzeitig von der Seele zu wälzen. Gewisse höhere Schulen haben sich aus Lehr- und Erziehungsanstalten in Aufgebe-Institute verwandelt, in denen die Schüler die Stunden damit zubringen, daß sie nach Angabe des Lehrers in ihren Leitfäden und Lehrbüchern anstreichen, was sie zu Hause zu pauken haben. Es war in einem großen norddeutschen Gymnasio, daß wiederholt wegen winterlicher Dunkelheit die Stunden ausge-

setzt und die Schüler nach Hause geschickt wurden. Schüler und Lehrer konnten die Nase nicht in die Bücher stecken, und also war die Pädagogik und Methodik bankrott. Man möchte Zimbeln und Schalmeien anstimmen über dieses drastische Armutszeugnis der modernen Paukschule! Ein Schulmeister nach der Weise Rudolf Hildebrands würde sich gesagt haben: „Nacht muß es sein, wo meine Sterne strahlen“ und würde im Dunkeln und vielleicht an das Dunkel anknüpfend eine besonders schöne, leuchtende Stunde gegeben haben. Und wollen wir wetten, daß seine Schüler ihm freudiger gefolgt wären, als wenn er gesagt hätte: „Nehmen Sie Ihren Leitfaden der Geographie und streichen Sie folgende Gebirge an!“? und daß seine Schüler das in dieser dunklen Stunde Gelernte wahrscheinlich in ihrem ganzen Leben nicht vergessen hätten? Wo steht denn eigentlich geschrieben, daß die Schule überhaupt ein Recht hat, das Haus mit solchen Aufgaben zu belasten, wie es ihr heute beliebt? Der Staat hat ein gutes und unantastbares Recht, den Schulbesuch unserer Kinder zu fordern, und die Schule hat das Recht, innerhalb ihrer Mauern von den

Schülern eifrige Pflichterfüllung zu verlangen; aber nicht im geringsten hat sie das Recht, den Schulzwang bis in das Haus und in die Familie auszudehnen, und wenn die Eltern einmütig erklärten: Wir lassen unsere Kinder keine Pflichtarbeiten für die Schule mehr machen, dann hätten Staat und Schule weder ein gesetzliches noch ein moralisches Recht, dergleichen Arbeiten zu erzwingen. Denn die Schule kann ihre Aufgabe innerhalb ihrer Mauern lösen, wenn sie diese Aufgabe richtig erfaßt und behandelt, und wenn sie wirklich meint, daß sie ihrer täglichen Stundenzahl noch eine Stunde zulegen müsse, so mag sie es tun, danach aber soll sie ihre Zöglinge ungeschoren lassen. Ein sechsstündiger Arbeitstag ist für einen unentwickelten Menschen wahrhaftig ausreichend, und wenn er trotzdem mehr arbeitet, so soll es freie Arbeit sein. Gewiß gibt es Jünglinge und Jungfrauen, die ohne Schaden auch länger als sechs Stunden arbeiten können, und es ist keineswegs meine Meinung, daß sie in den übrigen achtzehn Stunden des Tages nur essen, trinken, schlafen, spielen und nichtstun müßten. Aber in dieser Zeit sollen sie sich nach ihren persönlichsten,

individuellsten Neigungen und Begabungen beschäftigen. Freie Arbeit hat ja den doppelten, den dreifachen Segen der erzwungenen, und mancher Mensch hat in zwölf Tagen, da er sich selbst gehören durfte, für sein Leben Besseres und Wichtigeres gelernt als in den zwölf Jahren der Schule. Unseren Schüler von heute lassen ja die Schulsorgen nicht einmal in den Ferien los. Woher sollen aber die freien, starken und eigenartigen Menschen kommen, wenn sie in ihrer Werdezeit alle mit dem Horaz, alle mit dem Homer, alle mit dem Charles Douze, alle mit der Differential- und Integralrechnung, alle mit Aufsätzen über die Gefühle der Jungfrau von Orleans geknebelt werden und ihr chemisches Laboratorium, ihre Schnitzbank, ihren Goethe, ihr Klavier, ihren Garten, ihren Wald und ihren Fluß nur gelegentlich mit schmerzlich sehnsüchtigen Blicken streifen dürfen?

Und warum diese die freie Bewegung des jugendlichen Geistes unterdrückende Überlast an häuslichen Arbeiten? Weil trotz aller Reformreden und trotz der hier und da unternommenen ehrlichen Besserungsversuche unsere Pädagogik noch ganz überwiegend beherrscht

wird von jenem gottverfluchten Alexandrinertum, das die massenhafte Anhäufung von Wissen für Bildung hält. Vor einiger Zeit fragte mich ein höheres Töchterlein, wann der Bischof Ulfilas die Bibel ins Gothische übersetzt habe. Ich antwortete ihm, daß ich das auch nicht wüßte, es müsse so im vierten Jahrhundert nach Christo gewesen sein, ich wäre nie in meinem Leben in die Lage gekommen, von der wertvollen Kenntnis, daß Ulfilas die Bibel übersetzt habe, irgendwelchen Gebrauch zu machen, obwohl ich s. Z. noch hinzugelernt hätte, daß von dieser Übersetzung ein *codex argenteus* in Upsala, ein *codex carolinus* in Wolfenbüttel und andere Überreste in Mailand existierten und daß man aus diesen Überresten den Bau des Gothischen erkennen könne. Ich weiß auch heute noch nicht, welchen Wert diese wunderbaren Kenntnisse für einen Menschen, der nicht Philologe ist, haben könnten als etwa den, ihm durch ein törichtes Examen zu helfen. Ich höre förmlich, wie alle die würdigen Alexandriner, die unsere Schule beherrschen, die Hände über dem Kopfe zusammenschlagen ob dieser Blasphemie! „Aber daß Ulfilas die Bibel ins Gothische übersetzt hat, das

gehört doch zur allgemeinen Bildung!“ hör’ ich sie rufen. Warum, meine Herren? Ein Professor verlangte von seiner Frau, daß sie den Kutscher des Achilles bei Namen nennen könne, das gehöre zur allgemeinen Bildung. Und er hatte genau so recht wie die anderen Alexandriner. Was gehört denn zur allgemeinen Bildung? Etwa das, was man wissen muß, um sich im Salon nicht zu blamieren? Ich gebe zu, wenn ich in sogenannter „gebildeter“ Gesellschaft zu erkennen gäbe, daß ich vom Bischof Ulfilas nichts wüßte, so würde ich „nach dem heutigen Stande der Bildung“ „blamiert“ sein. Dann könnte ich aber wahrscheinlich dieselbe Gesellschaft nach anderen Dingen fragen, die sie nicht wüßte, und dann könnte ich den herrlichen Triumph feiern, eine Tatsache zu wissen, die sie nicht weiß. Bei dem heutigen Besitzstande der Wissenschaften ist nämlich das Namen-, Zahlen- und Tatsachenwissen in einem Maße angeschwollen, daß kein Mensch mehr die famose „allgemeine Bildung“ (d. h. das, was die Alexandriner darunter verstehen) besitzen kann, daß jeder eine andere „allgemeine Bildung“ hat, und das ist der Humor davon. Jeder Abiturient und jeder Student (soweit

es sich nicht um sein Sachstudium handelt) weiß ganz genau, daß wenn er nicht von den Lehrern geprüft wird, die ihn unterrichtet haben oder wenn der Examinator ihn nicht vorher fragt, womit er sich beschäftigt habe, und sich dann an diese Gebiete hält, der Prüfende auch den tüchtigsten Prüfling mit Glanz hineinreiten, d. h. ihn (ohne Überschreitung seiner Kompetenz) nach hundert Dingen fragen kann, die er nicht weiß. Jedenfalls sind Schüler, die vor jeder, auch vor der fremdesten Prüfungskommission mit Glanz bestehen, verschwindend selten; es müssen schon sogenannte „Wunderkinder“ sein, und die „Wunderkinder“ — da zeigt sich wieder die souveräne Ironie der beleidigten Natur: die Wunderkinder sind in der Regel keine großen Geister.

Aber bedeutet der Begriff der allgemeinen Bildung denn wirklich soviel wie einen mit Namen, Daten und Zahlen vollgestopften Schulsack? Wenn dieser Begriff einen vernünftigen Inhalt haben soll, so muß es doch wohl ein anderer sein. Ich denke mir, zur allgemeinen Bildung gehört, was für sich allein oder im Zusammenhang mit anderem für das innere Leben aller von Wert und Bedeutung

ist. Und ich möchte wissen, ob es wirklich für das innere Leben aller Deutschen von fördernder Bedeutung ist, wenn sie wissen, daß Ulfilas die Bibel ins Gothische übersetzt hat, daß der Wagenlenker des Achilles Automedon hieß oder daß die linken Nebenflüsse des Orinoco: Kassiquiare, Atabapo, Guaviare, Vichada, Meta und Apure heißen, die haupsächlichsten Nebenflüsse, meine ich; wie viele zur allgemeinen Bildung gehören, weiß ich nicht. Ich gebe zu, man kann unter gewissen Leuten mit solchen und ähnlichen Kenntnissen glänzen, wie man mit Diamantbroschen, Armbändern, Ohrbommeln und anderm toten Zierrat glänzen kann; aber wenn die eigentlichen Juwelen immerhin noch einen ästhetischen Wert haben können, so haben die Gehirnbrillanten ausschließlich einen Eitelkeitswert. Vielleicht wendet mir jemand ein, es sei doch sehr nett, wenn man so die römischen Kaiser oder die Päpste oder die Städte Brasiliens alle am Schnürchen habe und nicht erst im Lexikon oder im Atlas nachzuschlagen brauche; das Nachschlagen koste doch Zeit. Dieser Einwand würde von der naiven Voraussetzung ausgehen, daß die Erwerbung all dieser Gehirnjuwelen

keine Zeit gekostet habe. O sie kostet Zeit, viel mehr Zeit als das Nachschlagen; aber das ist noch nicht das Schlimmste; sie kostet noch ein anderes Kapital, das viel wertvoller ist; diese Erwerbung konnte nur geschehen unter großen Opfern des Allerbesten, was Lehrer und Schüler haben: der Freudigkeit. Ganz abgesehen davon, daß dem Manne, der zwanzig brasilianische Städte kennt, doch mit der Zeit eine einundzwanzigste, zweiundzwanzigste, dreiundzwanzigste aufstoßen, die er nicht kennt und derentwegen er nun doch nachschlagen muß.

Vor einiger Zeit schrieb mir ein junger Lehrer und bat mich in einer gewissen Verzweiflung um meinen Rat. Er wollte seinen Schülern in der Wahl der auswendig zu lernenden und zu deklamierenden Gedichte freie Hand lassen; sie sollten lernen und vortragen dürfen, was ihrem Geschmack (wenn er nur ein guter Geschmack war) entsprach. Und man sollte denken, wenn irgendwo, so müsse in der Kunst die freie Liebe gelten. Aber das Kollegium in seiner Gesamtheit war ganz anderer Meinung. Das stellte einen sogenannten Kanon von zwölf oder ich weiß nicht wievielen Gedichten für jede Klasse auf und erklärte, die müsse jeder

Schüler lernen und wissen. Das war sozusagen eine eiserne Kunstration, die jeder im Schultornister haben mußte. Kann es für unsere heutige Schule etwas Bezeichnenderes geben als diese Erfahrung des jungen Lehrers? So sehr ist unsere Schule Lernschule und Stoffmagazin geworden, daß sie die Forderungen der materialen Bildung auch dort erhebt, wo diese Forderungen nichts zu fordern haben und wo sie nur zerstörend, ertötend wirken können. Wie das Kollegium die Kapitel der Mathematik und der Physik vorschreibt, die behandelt werden müssen, so schreibt es auch die Gedichte vor, die Lehrer und Schüler schön zu finden und zu pauken haben. Warum? Warum soll der Schüler, dem die „Lenore" besser gefällt als „der Taucher," nicht die Lenore statt des Tauchers lernen? Und warum soll er sich das ganze Jahr hindurch plagen, die zwölf Gedichte im Kopfe zu behalten? Etwa um sie recht lieb zu gewinnen? Sie werden ihm in der Seele zuwider werden. Das ist ja der Erfolg dieser Literaturstunden, daß die Schüler alles, was sie in der Schule an Dichtungen „durchgenommen" haben, später nicht wieder in die Hand nehmen. Der „Kanon

von Gedichten“ ist so recht ein Beispiel von der Sucht, nicht nur überall Wissensstoff zu suchen und anzuhäufen, sondern auch alles, was im Machtbereiche liegt, mit Zwang zu uniformieren.

Es gibt noch andere liebliche Exempla für diese Uniformierungswut, und zu diesen gehört auch die Anbetung der heiligen Extemporalia. Extemporalia sind bekanntlich schriftliche Arbeiten, die unter Aufsicht und ohne Vorbereitung sofort nach Nennung der Aufgabe zu leisten sind. Ich bin nicht etwa gegen Extemporalien überhaupt, ich bin nur gegen ihre übertriebene Schätzung und ihre unterschiedslose Anwendung eingenommen. In gewissen Fächern ist das Extemporale gut und unentbehrlich; es gibt Dinge, die man entweder sofort oder gar nicht weiß. Daß der Käse auf französisch *fromage* heißt, das weiß man entweder auf der Stelle oder man weiß es eben nicht, und da mag man durch Stegreifarbeiten Wissen und Nichtwissen feststellen. Aber verkehrt ist es schon, die geistige Kraft eines Schülers entscheidend danach zu beurteilen, ob er in einer Stunde drei oder fünf mathematische Aufgaben löst, und unsinnig ist es, den Rang eines Geistes

danach zu bemessen, ob er in fünf Stunden einen guten Aufsatz schreiben könne oder nicht. Ich habe Examina durchgemacht, in denen der Aufsatz nicht nur fertig werden, sondern auch säuberlich ins Reine abgeschrieben werden mußte, und wer damit in der gegebenen Zeit nicht zu Rande kam, wurde in der Zensur gedrückt. Nun gibt es aber Köpfe, die zu einem Aufsatze, der ihren Ansprüchen genügt, vier Wochen brauchen, Köpfe, in denen solch eine Arbeit langsam werden und reifen will wie jede andere Frucht. Und sind etwa diese langsamen Köpfe ohne weiteres die schlechteren? Fast darf man sagen: im Gegenteil. Fünf Zeilen von einem solchen Schüler können (ich sage können!) mehr wert sein als zehn fertige Arbeiten von andern.

Ich weiß, daß es Lehrer gibt, die das berücksichtigen; aber ich weiß auch, daß in zahlreichen Schulen alles nach der glattsitzenden Extemporaluniform entschieden wird; das aber ist, wenn man will, eine Prämiierung der Schlagfertigkeit; es ist aber ebenso sehr eine Belohnung der Schnellfertigkeit und Oberflächlichkeit und ist eine Vergewaltigung jener wahrlich nicht schlechtesten Geister, die zu einem

intensiven Leben und Weben der Sammlung, der Einsamkeit und Stille bedürfen. O, es ist nicht ohne Grund, daß die großen Männer in unseren Schulen so selten auf den ersten Plätzen gesessen haben.

Ich habe schon gesagt, daß unsere Kinder zwangsweise eine Menge von Dingen als „allgemeine Bildung" erwerben müssen, die für das innere Leben von keiner fördernden Bedeutung sind. Sehr, sehr viel von dem, was sie pauken müssen, ist auch für das äußere Leben, für das Berufs- und Erwerbsleben, für ihr materielles Leben von keinem Werte. Und seit vielen Jahren ertönt auch schon in weitesten Lehrerkreisen der Ruf: Entlastet endlich die Schule von dem vielen unnützen Wissensballast, vermindert den Stoff und vertieft dafür seine Behandlung, *non multa sed multum,* nicht vielerlei, sondern viel etc. etc. Aber eigentlich Ernst hat man noch nirgends damit gemacht; die Herren Regierungen erlauben's ja schon garnicht. Der Forstgehilfe und der Leutnant und der Tiefbauingenieur und die Buchhalterin und die Hausfrau müssen doch wissen oder wenigstens gewußt haben, daß Ancus Marcius auf Tullus Hostilius folgte.

Und doch ist die Beseitigung des toten Wissenskrames noch keineswegs das Wesentliche der notwendigen Schulreform; das Wesentliche ist eine gründlich veränderte **Form** des Unterrichts.

Jedermann weiß, daß das Kind in den ersten sechs Jahren seines Lebens, also vor seinem Eintritt in die Schule ungeheuer viel lernt, mehr lernt, als es in der Schule lernen kann, ja mehr vielleicht, als es im ganzen übrigen Leben lernt. Es lernt seine Sprache! Es lernt unter Umständen mit Leichtigkeit mehrere Sprachen, und es erwirbt die ganze, gewaltige Fülle von Anschauungen und Begriffen, für die seine Sprache der Ausdruck ist. Warum lernt das Kind alle diese Dinge in Freiheit und Freude, während es in der Schule — gewiß nicht immer — aber doch viel zu oft in Zwang und Unlust lernt? Die Antwort darauf können wir nur finden, wenn wir uns fragen: **Wie** lernt das Kind vor seinem Eintritt in die Schule? Es gibt in Schulbüchern ein Gedichtchen, das zwar jeden poetischen Reizes entbehrt, wohl aber eine gute pädagogische Lektion enthält. Es heißt: Was die Tiere alles lernen, und in dem Gedicht heißt es:

Die Enten lernen schnattern,
Die Fledermäuse flattern,
Die Tauben lernen fliegen
Und meckern alle Ziegen,
Das Brüllen lernt das Kälbchen
Und bauen lernt das Schwälbchen etc. etc.

und am Schlusse jeder Strophe heißt es:

Die Alten zeigen, wie sie's gemacht,
Die Jungen geben fleißig acht
Und machen es dann selber.

Also die Tiere lernen nicht durch Vorträge und katechetische Fragen und Antworten, sie lernen nicht diskursiv, d. h. durch logisches Gespräch, sondern intuitiv, d. h. unmittelbar durch Anschauung und — was besonders wichtig ist — durch Nachmachen, durch Handlung also, durch Tat. Wie die Tiere, so lernt das Förster- und Jägerkind, das Habicht, Bussard, Falk und Sperber im Fluge erkennt und ihre unterscheidenden Merkmale gewiß nicht aufzählen könnte; wie das Tier, so lernt der Bauernsohn, der Hafer, Gerste, Roggen und Weizen unterscheidet, ohne jemals theoretisch darüber belehrt worden zu sein. Und wie das Förster- und Bauernkind im besonderen, so

lernt das vorschulpflichtige Kind im allgemeinen; es schaut an und ahmt nach. Das Kind lernt ohne allen Unterricht, daß der Ofen wärmt, daß diese Wärme von einem Feuer kommt, daß das Feuer durch Entzündung von Holz und Kohlen entsteht, daß sich dabei Rauch und Flammen bilden, daß das Feuer Luftzug braucht, es lernt das und hunderttausend andere Dinge, ohne daß sich jemand direkt mit ihm zu beschäftigen braucht, und es lernt alles das mit Lust und will es so bald wie möglich nachahmen. Das Kind der gebildeten Familie sagt nach einigen Jahren von selbst „mit der Tür" und „durch die Tür" und hat noch kaum eine Ahnung davon, das Gesprochene in Worte zu zerlegen, geschweige denn von Präpositionen und regierten Substantiven, und dieses Lernen hat ihm nicht den geringsten Kummer gemacht. Nun ist es freilich nicht meine Meinung, daß der Mensch nicht anders und nichts anderes lernen solle als das Tier und daß das Kind auch in der Schule keinen anderen Lehrer haben solle als die Dinge. Der Mensch soll denken und muß zum Denken und im Denken geführt werden. Aber dieses Denken wird unendlich viel kräftiger, klarer und freu-

diger werden, wenn wir die Form des Unterrichts, den die Dinge erteilen, weiter, viel weiter in die Schule hinein ausdehnen, als dies bis heute geschieht, wenn wir für die ersten drei oder vier oder fünf Schuljahre alles Theoretisieren an den Nagel hängen und das Kind anschauen und handeln lassen. Und handeln lassen, das verdient besonders betont zu werden.

Daß aller Unterricht anschaulich sein solle, ist ja ein recht, recht altes Wort, dessen Richtigkeit auch niemand bestreitet. Aber in seinem ganzen Umfange begriffen hat man es noch heute nicht, sonst wäre z. B. der übliche Geschichtsunterricht wohl unmöglich. Es war einmal ein kleines Mädchen, das hatte schon die Geschichte der Ägypter, Phönizier, Griechen und Römer gehabt, als eines Tages die Rede auf den russisch-japanischen Krieg kam. „Warum streiten die sich eigentlich?“ fragte das Mädchen. Da schlug die Mutter, die natürlich ihren Kindern bei den Schularbeiten half, den Atlas auf und sagte: „Sieh hier: das Land heißt die „Mandschurei“, das wollen die Russen haben, und die Japaner wollen es auch haben.“

„Gott, wie albern!“ rief das kleine Mädchen.

Das hätte ja nun die überlegene, weltverachtende Weisheit eines stoischen oder zynischen Philosophen sein können; aber das kleine Mädchen war keines von beiden. Es begriff einfach nicht, wie zwei Völker sich um ein Land bekriegen konnten, das doch nur einem gehören konnte. Es hatte aber die Geschichte der Ägypter, Phönizier, Griechen und Römer gehabt, derselben Römer, deren ganze Geschichte sozusagen auf chronischer Gebietserweiterung beruht. Politische Geschichte ist im wesentlichen nichts anderes als ein ununterbrochener Kampf um Macht und Besitz. Und sollte man es nun für denkbar halten, daß noch heute der Geschichtsunterricht in guten und besten Schulen nicht von den einfachen Macht- und Eigentumsverhältnissen, nicht von den einfachen sozialen Gebilden ausgeht, die das Kind kennt und täglich anschauen kann, sondern mit den kompliziertesten politischen Organisationen und Funktionen, mit Staaten und Kommunen, ihrer Gesetzgebung und Verwaltung und ihren politischen Konflikten und Verwickelungen beginnt? In der Geographie ist man gottlob endlich so weit, daß man den Kindern nicht von Fluß- und Gebirgssystemen

spricht, bevor man ihnen an den einfachsten geographischen Objekten veranschaulicht hat, was denn eigentlich eine Quelle, ein Bach, ein Fluß, eine Wasserscheide, ein Tal, ein Gipfel, ein Abhang, ein Kamm etc. etc. ist. Bekanntlich stellt sich das Kind ein Gebirge wie eine Reihe nebeneinandergestellter Zuckerhüte vor, und mein jüngstes Töchterchen konnte nicht begreifen, wie in einem Tale Menschen wohnen könnten, weil sie sich in dem sehr spitzen Winkel zwischen zwei solchen Zuckerhüten kein Haus denken konnte. Dieser geographische Anschauungsunterricht wird ja noch viel zu oft im Zimmer statt im Freien an Ort und Stelle erteilt: aber wenigstens faßt man diesen Unterricht doch beim rechten Ende an, während man den Aufbau der Weltgeschichte noch immer mit dem Dach beginnt. Ein Schulknabe erzählte mir einmal ein Stück römischer Geschichte und sprach dabei von den Tribunen.

„Was ist das: „Tribunen"?" fragte ich. Und der Knabe antwortete:

„Die sollten aufpassen, daß sie ihnen nichts tun."

Wer diese „sie" waren, die nichts tun sollten, und wer die „ihnen", denen nichts getan wer-

den sollte, das wußte er mir nicht zu sagen. Er verband mit dem Worte „Tribun" nur den vagen Begriff irgend eines Beistandes. Zweifellos hatte der Lehrer gesagt, daß die Tribunen zum Schutze der Plebejer gegen Übergriffe der patrizischen Konsuln bestellt worden seien; aber das war, wie begreiflich, als leerer Schall an den Ohren des Kindes vorübergegangen. Man wird mir einwenden, daß ein einzelner Schüler nie als Beweismaterial dienen könne. Das ist vollkommen richtig; er sollte auch kein Beweis, sondern nur ein veranschaulichendes Beispiel sein. Ich behaupte nämlich, daß unser famoser Geschichtsunterricht auf Schritt und Tritt mit solchen ganz verschwommenen Begriffen und Vorstellungen hantiert, und daß fast alle Schüler nicht viel besser daran waren und sind als jener Knabe. Ich habe in der Schule einen relativ vortrefflichen Geschichtsunterricht genossen; aber Worte wie Konsuln, Tribunen, Prätoren, Quästoren, Ädilen, Proconsuln etc. etc., Worte wie Lehnsmann, Adel, Kanzler, Minister, kaiserlicher Rat, Bürgermeister, Reichstag etc. etc. blieben mir im Grunde nur leere Schälle; ja selbst, was ein Kaiser oder König eigentlich

sei, was er durfte und nicht durfte, war einem im ganzen unklar; man dachte sich einen Mann darunter, der alles konnte und durfte, was er wollte, und jeden Tag essen konnte, was ihm beliebte. Woher sollen auch klare Vorstellungen von diesen schwierigen Dingen kommen, wenn man nicht von den dem Kinde bekannten, einfachen Verhältnissen der Familie, der Schule, der Spielkameradschaft ausgeht und schrittweise vom Einfachen zum Zusammengesetzten fortschreitet? Und woher soll die Freude am Wissen kommen, wenn es ein beständiges Tappen im Dunkeln ist? Nicht einmal die Freude, die Knaben an einer fortgesetzten Keilerei haben, gewährt dieser Geschichtsunterricht; denn was eigentlich eine Schlacht ist, davon haben sie auch keine Vorstellung, ganz abgesehen davon, daß die ganze Geschichts-„erzählung" gewöhnlich lautet: „Friedrich der Große besiegte die Franzosen und die Reichsarmee bei Roßbach am 5. November 1757. Seydlitz eröffnete den Angriff, indem er seine Pfeife in die Luft warf, und jagte die Franzosen in die Flucht, wobei sie viele Puder- und Pomadenbüchsen zurückließen." Also auf einem wichtigsten Gebiete des Unterrichts fehlt

die Anschauung noch so gut wie ganz; auf anderen ist sie großenteils nur eine papierene Anschauung, die statt der Gegenstände nur ihre Bilder gibt. Das aber ist, wie wenn jemand einen Vortrag übers Meer halten und zur Veranschaulichung ein paar Tropfen Seewasser in einem Probiergläschen vorzeigen wollte. Unsere Schule zeigt ein paar Tropfen vom Meere des Lebens. Und überall wird die Anschauung viel zu früh um der abstrakten Lehre willen verlassen. Wo aber keine Anschauungen sind, da ist keine Klarheit, und wo keine Klarheit ist, da ist weder Freude noch Freiheit des Geistes.

Steht es so mit dem Prinzip der Anschauung nicht zum besten, so steht es mit dem der Tätigkeit des Schülers noch viel schlechter. In unseren Schulen lernt man über Dinge reden, aber nicht mit ihnen verkehren; daher diese weit verbreitete entsetzliche Klugrednerei über alles, die doch vom Wesen der Dinge so wenig weiß. In einem Gedicht vom Publikum kommen die Verse vor:

„Das Publikum das ist ein Mann,
Der alles weiß und garnichts kann."

und solch ein Publikum heranzubilden, ist unsere heutige Wortschule so recht das geeignete

Institut. Wer aber nur weiß und nichts kann, der weiß auch eigentlich nicht so recht; denn alles Wissen ohne Können ist unklar und unbestimmt, ist eine Halbheit und nicht selten weniger als Halbheit; vor allem ist es unfruchtbar. Ich glaube, daß ich eine Dampfmaschine besser, „wissenschaftlicher“ und vermutlich sogar klarer beschreiben würde als mein Bruder, der Maschinenbauer. Aber mein Bruder macht maschinelle Erfindungen von Wert, und ich versichere hoch und heilig, daß ich mich zu maschinellen Erfindungen so wenig im Stande fühle wie zum Turmseiltanzen. Ich glaube, ich weiß in der Elektrizitätslehre ebenso gut Bescheid wie mein Sohn, der Sekundaner; aber er experimentiert und ich nicht (mir ist immer vorexperimentiert worden), und wenn im Hause eine elektrische Klingel oder Lampe repariert werden muß, so macht es mein Sohn, und ich stehe mit meinen Kenntnissen dabei und schäme mich. Und verachte mein Wissen. Die breite und feste Gründung unseres Wissens auf Anschauung und Tat gibt diesem Wissen etwas Freudiges und Gewisses, das dem rein abstrakten Wissen fehlt. Ein Wissen, das nichts kann, ist ruhelos, zweifel-

voll und ohne Glauben an sich selbst und macht so viel Freude wie eine taube Kornähre. Ich kann diese Gedanken nicht besser illustrieren als durch ein paar Zitate aus Krapotkins Memoiren, in denen er in höchst interessanter und lehrreicher Weise auch von seinem Schulleben berichtet.

„Die Hauptursache," heißt es da, „für den verhältnismäßigen Erfolg unseres Schulunterrichts lag darin, daß er möglichst konkret und praktisch erteilt wurde. Sobald wir in der elementaren Geometrie einige Sätze theoretisch kennen gelernt hatten, rekapitulierten wir sie draußen auf dem Felde mit Stangen und Meßkette und sodann mit dem Astrolabium, dem Kompaß und dem Meßtisch. Nach solchem anschaulichen Vorunterricht bot die elementare Astronomie keine Schwierigkeiten mehr, während die Vermessungen an sich eine endlose Quelle des Vergnügens bildeten. . . Diesen praktischen, konkreten Übungen schreibe ich es allein zu, wenn die meisten von uns ohne Schwierigkeit im Alter von siebzehn und achtzehn Jahren so mannigfaltige Fächer beherrschen lernten."

An andrer Stelle erzählt Krapotkin, wie die Schüler des Kadettenkorps aus eigenem Antrieb eine Befestigung bauten und wie der Hauptmann es ihnen scheltend verwies, weil ihre Hosen in einen nicht parademäßigen Zustand geraten waren.

„Ich erwähne dies", fährt Krapotkin fort, „um zu zeigen, wie sehr es Kinder und junge Leute nach praktischer Anwendung des in der Schule erworbenen abstrakten Wissens verlangt, und wie töricht die Jugendbildner sind, die nicht einzusehen vermögen, welch mächtiges Hülfsmittel ihnen nach dieser Richtung zu Gebote steht, um ihren Schülern das wahre Verständnis des Gelehrten beizubringen ... Aber all dieser Drang unserer Jugend nach wirklicher Arbeit ist umsonst und das nur, weil sich unsere Auffassung von der Aufgabe und Methode der Schule noch immer nicht von den mittelalterlichen Anschauungen der Scholastik und des Klosters freigemacht hat."

Das war es ja auch, was Francis Bacon — zwar nicht für die Schule, aber für die Wissenschaft — forderte: „Experimentiert! Packt die Natur mit den Händen an! Treibt

sie durch Experimente gleichsam so in die Enge, daß sie euch ihre Geheimnisse verraten muß", soweit (können wir hinzufügen), soweit sich die Natur des Schleiers überhaupt berauben läßt. So werden wir nicht nur, wie Bacon meinte, systematisch Erfindungen und Entdeckungen machen, so wird auch unser höchstes und reinstes Erkennen von andrer Art werden. Es ist wahrlich nicht ohne Grund, daß die menschliche Philosophie und die menschliche Kunst dem Unbelebten, dem scheinbar Toten eine Seele gibt. Zu den sogenannten toten Dingen sprechen wir nicht mit der üblichen Sprache, wir sprechen zu ihnen mit den Händen, den Füßen, mit unserm ganzen Organismus, und sie geben uns Antwort. Zwischen den Dingen und uns gibt es eine Sprache, die nicht von den Lippen kommt und nicht zu den Ohren geht und doch verstanden wird. Der Handwerker, der Künstler, der seinen Stoff und sein Werkzeug aus langer Übung kennt, der Kapitän, der sein Schiff, der Maschinist, der seine Maschine, der Jäger, der sein Gewehr kennt: sie verkehren mit diesen „toten" Dingen in einer feinen Sprache, für die unsere gewöhnliche Sprache keinen Aus-

druck hat, aus der sich aber unsere Sprache und unser Erkennen fortgesetzt bereichern. Der Volksgeist hat für diese Wahrheit längst das rechte Wort geprägt: Probieren geht über studieren. Und eben darum sollen wir unser Wissen und unsere Weltanschauung, unseren Charakter und unser Kunstgefühl nicht ausschließlich und auch nicht vorwiegend in der Retorte der Schulstube zusammenbrauen wie einen Homunculus, sondern aus einer innigen und liebevollen Verbindung mit den wirklichen Dingen gewinnen.

In unserer Kultur hat das Wort „akademisch" eine böse Nebenbedeutung gewonnen; es hat die Bedeutung des Pedantischen, Gelehrtenstubenhaften, Unfruchtbaren, Wirklichkeitsfremden bekommen. Vielleicht gibt es einen Weg, diesem Wort die höchsten Ehren zurückzuerobern. „Akademisch" kommt von Akademia, und die Akademia war ursprünglich nichts anderes als ein Garten, der dem Athener Akademos gehörte und in dem Plato seine Schüler zu unterweisen pflegte. Kehren wir zurück in den Garten des Akademos, d. h. verlegen wir die Schule — nicht ganz, das wäre weder nötig noch ratsam — aber doch

zum größten Teil aus den vier Mauern heraus in den Garten, auf die Straße, in Wald und Feld, ins Freie! Es ist ein Irrtum unserer Scholarchen, daß nur die Systeme der Wissenschaft und der Schule der menschlichen Seele ein sicheres Gerüst zu geben vermöchten; wie es in der Botanik neben dem künstlichen System ein natürliches gibt, so gibt es im All der Welt neben den künstlichen, von Menschen erdachten Systemen ein System der Schöpfung, d. i. der natürliche Zusammenhang der Dinge, und dieser natürliche Zusammenhang ergreift den menschlichen Geist und das menschliche Herz gewaltiger und nachhaltiger als irgend ein menschlicher Gedankenbau. Freilich: der schöne Stundenplan, der im Zimmer herrscht, läßt sich bei einer Unterweisung im Freien nicht aufrechterhalten, und das versetzt die Perücken unserer Alexandriner natürlich in heftige Bewegung. Aber es sei ihnen gesagt, daß der Lehrer, der, mit seinen Schülern eine Pflanze im Garten umstehend, an der Hand dieser Pflanze und im innigen Zusammenhange mit ihr eine chemische, eine physikalische, eine meteorologische, eine geographische, eine gärtnerische Unterweisung erteilt, daß

dieser Lehrer seinen Zöglingen ein Erlebnis gibt, das sich mit mancherlei Wurzeln in die Seele gräbt, daß dagegen der Lehrer, der heute von der Haarröhrchenanziehung und ein andres Mal ohne inneren Zusammenhang damit, von ihrer Bedeutung für das Pflanzenleben spricht, im besten Falle Lehren gibt. Und gewiß nicht nur der Mathematik und den Naturwissenschaften wird ein Lernen durch Anschauung und Tat zum Heil gereichen, auch die Dichtung, die Religion und die Geschichte wird dort tiefer in die Seelen dringen, wo die Lungen tiefer atmen und wo das Auge des Horchenden vom Angesicht des Lehrers zu den Bäumen und zum Himmel seiner Heimat wandert.

Hinaus ins Freie! — das ist das ganze Geheimnis der pädagogischen Erneuerung. Eine Wiese, ein Gehöft, ein Acker, an dem ein Strom oder ein Bach vorüberfließt, umschließt schon nahezu alles, was ein Mensch lernen, wissen und brauchen kann. Ohne Ausnahme sollten unsere Kinder Ackerbau treiben, nicht, damit sie alle Landleute würden, bewahre; viele würden ja gar kein Talent dazu haben — aber der Ackerbau umfaßt nahe-

zu den ganzen Kreis des menschlichen Wissens und Könnens, und er lehrt dieses Wissen und Können durch Tat.

Auch solch ein Unterricht wird vom Schüler Anstrengung und Ausdauer verlangen; man kann nicht „alles spielend lernen," wie Erziehungsanarchisten und philanthropische Schwarmgeister uns glauben machen wollen; lernen und sich vollenden wird niemals ohne Mühe und oft nicht ohne harte Mühen sein. Aber Mühe schließt Freude nicht aus; im Gegenteil; aus der Mühe entblüht sie in den reinsten und kräftigsten Farben. Sollen die Mühen unserer Kinder aber frohe Mühen werden, so müssen sie minder erzwungen sein. Die Zukunft unserer Erziehung liegt im Freien und in der Freiheit, im Schauen und in der Tat.

Meinrad Lienert. Erzählungen aus der Ur-Schweiz. 2 Bde. Geh. M. 4.—, gebd. M. 5.—.

Nicht nur Erzählungen aus der Ur-Schweiz, sondern auch Erzählungen eines Urschweizers. Lienert lebt ganz und gar in diesen Geschichten, von denen „Tönels Brautfahrt" durch die Kraft und das Tempo der Darstellung, durch derben Humor die Palme zuzuerkennen ist. Es lebt etwas von H. v. Kleists Erzählungskunst in diesem Schweizer.

Alfred Niedermann. Künstlernovellen.

I. Dione Peutinger, die Ärztin von Ingolstadt. Eine Hexengeschichte aus der Schwedenzeit. 8°. Geh. M. 2.80, gebd. M. 3.80.

II. Der Marienmaler. Novelle aus dem 16. Jahrhundert. 8°. Geh. M. 2.80, gebd. M. 3.80.

III. Um den Druidenbrunn. Novelle. Geh. M. 2.80, gebd. M. 3.80.

Der Erzähler wandelt in den Bahnen C. F. Meyers. Historische Studien befruchteten eine reiche Phantasie, die in prächtigen Bildern mit psychologischer Wahrheit alte Zeiten aus den Pergamenten neu erstehen läßt.

Maximilian Schmidt. Regina. Eine Erzählung aus dem Passauer Walde. Geh. M. 2.50, gebd. M. 3.50.

Der berühmte Erzähler der „Wäldlergeschichten" hat mit diesem neuesten Werk seiner Feder einen wahren Kernschuß getan. Spannende Handlung, intimes Milieustudium, Humor und ein behagliches Tempo der Erzählung gewinnen die Teilnahme des Lesers gleich von Anfang an.

Biographien. Literaturgeschichte.

Eine Glückliche. Hedwig von Holstein in ihren Briefen und Tagebuchblättern. 1822—1899. Mit 6 Vollbildern. 3. vermehrte und verbesserte Auflage.

Geh. M. 5.—, gebd. M. 6.—.

Eine edle literarische Gabe für unmoderne Leute und ein authentisches Zeugnis von der musikalischen und geistigen Kultur Leipzigs zur Zeit der größten Blüte der Gewandhauskonzerte. Niemand wird sich dem Zauber dieses stillen, vornehmen Buches entziehen können, das von einem so ganz anderen Leben, als dem heutigen Kunde gibt. Was das 19. Jahrhundert in Kunst und Musik bedeutendes geschaffen hat, spiegelte sich in der Seele dieser „Glücklichen", und sie versteht geistvoll davon zu erzählen.

Johanna Luise Heiberg. Ein Leben in der Erinnerung noch einmal durchlebt. Frei nach dem Dänischen von Hulda Prehn.

Geh. M. 4.50, gebd. M. 5.50.

Schauspielerin und Christin, — das ist die Pointe des schönen Buches. Frau Heiberg war die bedeutendste dänische Schauspielerin im vorigen Jahrhundert und Bischof Martensen nahestehend. Ihre Entwicklung aus gedrückten Verhältnissen zu echt christlicher Persönlichkeit ist es, was dieses Buch so anziehend macht. Die ganze Selbstbiographie zeigt die Heiberg als geistig und sittlich hochstehende Frau von tiefer literarischer Bildung und feinem weiblichen Takt.

Adolf Frey. Erinnerungen an Gottfried Keller. 2. erw. Auflage. Mit Kellers Bild und 2 faksimilierten Kompositionen Baumgartners.

Geh. M. 3.—, gebd. M. 4.—.

Jeder Verehrer Gottfried Kellers wird diese Erinnerungen, die aus dem persönlichen Verkehr des Verfassers mit dem Dichter hervorgegangen sind, mit größtem Interesse lesen.

Druck von August Hoffmann, Leipzig